

# 単元学習による低学年国語科授業づくりを通して、 主体的に読む子を育てる

湯浅 明菜

小学校低学年において、主体的に読もうとする姿が見られるようにするために、まず「やってみたい」「読んでみたい」という意欲を引き出すことに重点をおいた。本研究では、年間を通して音読を核に据えて取り組むことにより、子どもたちの意欲と自信を高めることができた。また、単元学習による授業づくりによって、読むことに目的をもたせ、学習への興味や作品を読む動機づけを促進する。単元学習においては、学習者が思い描くゴール（学習目標）と、指導者側のねらい（指導目標）とを分けて考える、目標の二重構造化を図った。

キーワード：単元学習、目標の二重構造化、小学校低学年、音読、『たぬきの糸車』

## 1. 研究目的

小学校1年生という入門期から、本を読むのが楽しい、友だちと一緒に読んだり話したりすることが楽しいと思う子どもを育てたい。そのためには、1年生の子どもたちが「読んでみたい」「やってみたい」と思えるような、魅力ある、そして意味のある学習活動が必要である。子どもたちにとって意味のある学習活動が、子どもたちの課題意識を生み、深化させ、主体的な学習へとつながる。国語科においては、単元学習を取り入れることで、子どもたちが学びをデザインする姿に迫れると考える。

## 2. 研究方法

本稿では、1年生国語科「おんどくはなまるげきだん よみかたりにちょうせん『たぬきの糸車』」の実践をもとに、小学校低学年における国語科単元学習において、子どもが主体的に読むための手立てについて考察する。

### 2. 1. 目標の二重構造化

目標の二重構造化とは、目標を、学習目標と指導目標に分けてとらえることである。そして、子ども自身ももつめあて（学習目標）を目指していく中で、指導者側のねらい（指導目標）である力が育成されるよう

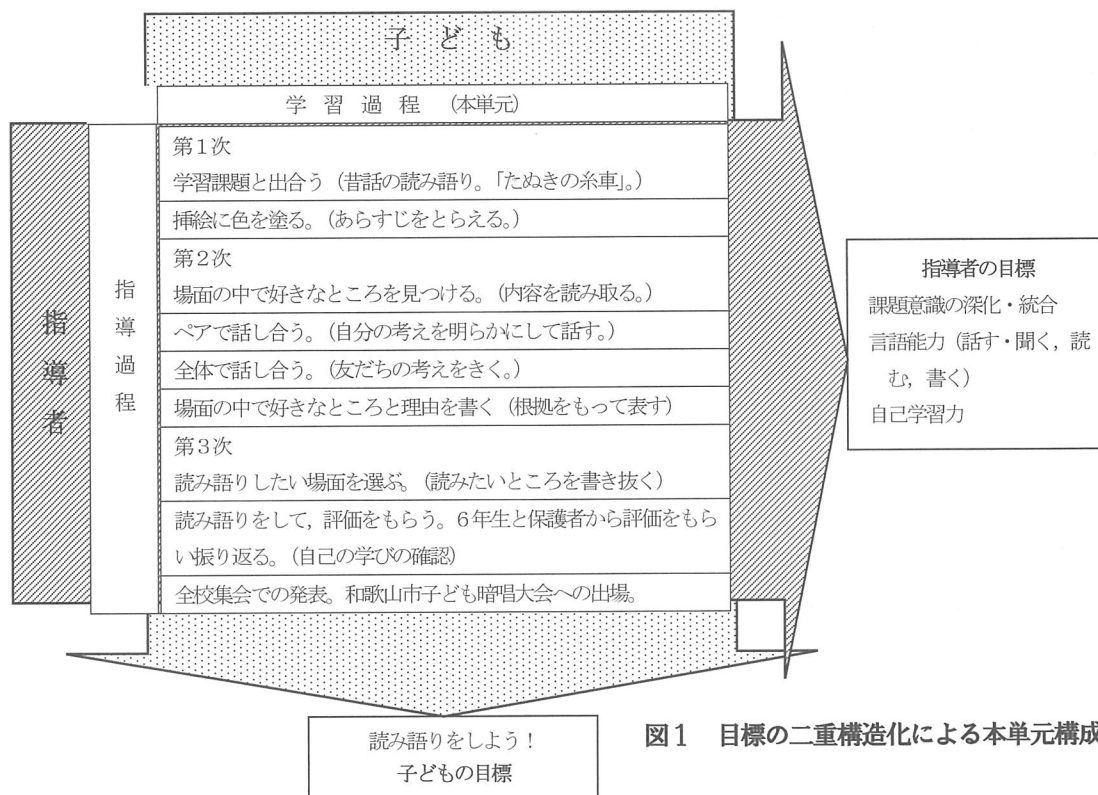


図1 目標の二重構造化による本単元構成

にする。子どもの興味関心をふまえた学習課題を設定し、その課題解決に向けて、子どもが主体的に話す、聞く、読む、書く言語活動を展開していく。その過程で、子どもの課題意識を深化・統合させていくだけでなく、聞く・話す・読む・書く言語能力、また自己学習力を総合的に身につけさせていく。(世羅、2004)

本単元においては、学習者である子どもたちの目標は、「たぬきの糸車」の読み語りをするることである。子どもたちは、上手に読みたい、練習をしようという思いで教材文に向かっていく。そして、友だちの読みや考えに触れながら、登場人物や物語の様子について考え、自然と物語や言葉の楽しさを味わうことができると考えた。また、読み語りをするところを選ぶ際お気に入りの一文を見つけることで、たぬきやおかみさんの行動に着目し、読む力を高めていくことができる。作品をいくつかの場面に分けて読み味わっていき、「たぬきの糸車」のお気に入りの部分をためていき、最後には、自分にとって一番心に響くのはどの場面であるかを選ぶ。選んだ場面を読み語りすることを単元のゴールとした。(中には全文暗唱する子どももいた。その子どもにとっては、お気に入りの場面を選んだ上で、作品全てを読み語りすることが単元のゴールとなる。)(図1)

このようにして、目標を二重構造としてとらえることにより、子どもたちは、教材文に親しみ、読み味わうとともに、楽しみながら国語の力を身につけることが可能になる。

## 2. 2. 子どもの興味、関心を出発点に

本学級では、年間を通して音読を中心とした実践を重ねた。子どもたちは、自分たちを「おんどくはなまるげきだん」と名付け、音読を発表することを喜んで行った。動作化しながらの音読、役割音読、5人グループでの劇化、詩や文学教材の暗唱、自分の作った図鑑の音声録音など、音読を核に据えながら、様々な形で学習を展開した。音読で学習を進めるという明確なめあてをもっており、常にそのことを意識しながら学習活動に意欲的に取り組んだ。学び方を学ぶ段階にある1年生にとって、一つの明確な指針があることが、主体的な学習へとつながった。

また、単元学習での学習への動機づけについては、2種類あると考えている。1つは教材文との出会い、もう1つは言語活動との出会いである。どちらも、大切にしたいのは、子どもたちの「〇〇したい!」を出発点とすることである。

### 2. 2. 1. 教材との出会い

まずは、教材との出会いである。本単元の学習に入る前から、教室に多くの昔話の絵本を置いた。しかし、ただ置いているだけでは、子どもたちはあまり読もうとしない。ところが、担任や保護者ボランティアが読

み聞かせしたり、担任が昔話を話題に出したりすると、様子が変わった。読んでもらった話だけでなく、その横にある本にも手を伸ばして、多くの昔話を読むようになった。本にすぐ手が届く環境づくりと、担任や保護者といった身近な存在による紹介が合わさることにより、子どもと昔話との距離が近づいたと言える。

「たぬきの糸車」という題名を紹介したときには、ほとんどの子どもが知らないと答えた。年上のきょうだいがいる子が、題名を聞いたことがあるというくらいである。(本教材が掲載されている教科書の下巻は、あらかじめ保護者の承諾を得て、この日まで配布していなかった。)教室にも学校の図書室にも置いていない昔話なのだと話し、また、糸車の実物を見せると、「どんな話かな。読みたい。早く読ませて。」という思いが教室中に広がった。挿絵を見せながら読み聞かせをし、その後教科書を配ると、食い入るようにして本文を読んでいた。

### 2. 2. 2. 言語活動との出会い

次に、子どもにとって単元のゴールにあたる言語活動との出会いである。どの学習においても、学習対象への向き合わせ方を大切にしている。「やってみたい」と意欲を引き出される活動であれば、子どもたちが自主的に学びを展開していくことが期待できる。

本実践での、子どもたちと「読み語り」の出会いとは、長年、昔話やわらべうたの語りに携わっているJさんとKさんによる読み語りであった。県立紀伊風土記の丘にある昔の民家の中で、昔話の読み語りをしていた。板間にあがらせていただき、火の入れられた囲炉裏と火鉢の傍らで、お話を聞いた。囲炉裏端で話を聞くという、口から口へと伝えられてきた民話らしい雰囲気の中で読み語りをしていただいた。読み語りの後、一人が「本を見てなくて、すごかった。」と言うと、Jさんが「覚えられますよ。1年生のみんなにもできますよ。」とお話してくださった。帰りに書いた感想にも、本を見ていなくてすごいといった感想が多く見られた。

こうして、読み語りに対する憧れをもった1Aの子どもたちと、「読み語り＝暗唱による音読」と共通認識



図2 囲炉裏端で昔話の読み語りをしてもらう。

を図り、「たぬきの糸車」の読み語りに挑戦することを、単元のめあてをすることにした。子どもたちは、「やる気が出てきた」「暗唱して聞いてもらいたい」と、学習活動への意欲を見せた。

## 2. 3. 他者意識をもって臨む

年間を通して、音読を核とした学習を展開する中で、学級内で聴き合ったり、保護者、他学級や他学年などに向けて発表したりする機会を設定することで、表現する楽しさや喜びを味わえるようにした。音読をだれかにきいてもらうという見通しを持っているので、登場人物の様子などを考えて、物語にぴったりの読み方を考え、きいている人に分かってもらおうとする。そのために、話の内容がどのようにになっているのかをつかむ必然性が生まれ、本文にかえて何度も読むこととなる。

また、相手からの反応や評価をもらうことも、子どもたちにとっては励みとなり、意欲につながる。本実践では、第3次で、6年生のペア（1年生一人に対して6年生一人）に音読を聞いてもらった。その際、6年生に評価と感想をもらった。また、その後全校集会で音読発表をした後、6年生が手紙をくれた。これも「聞いてもらってよかった。」と大喜びであった。

保護者からも、温かい感想をもらい、

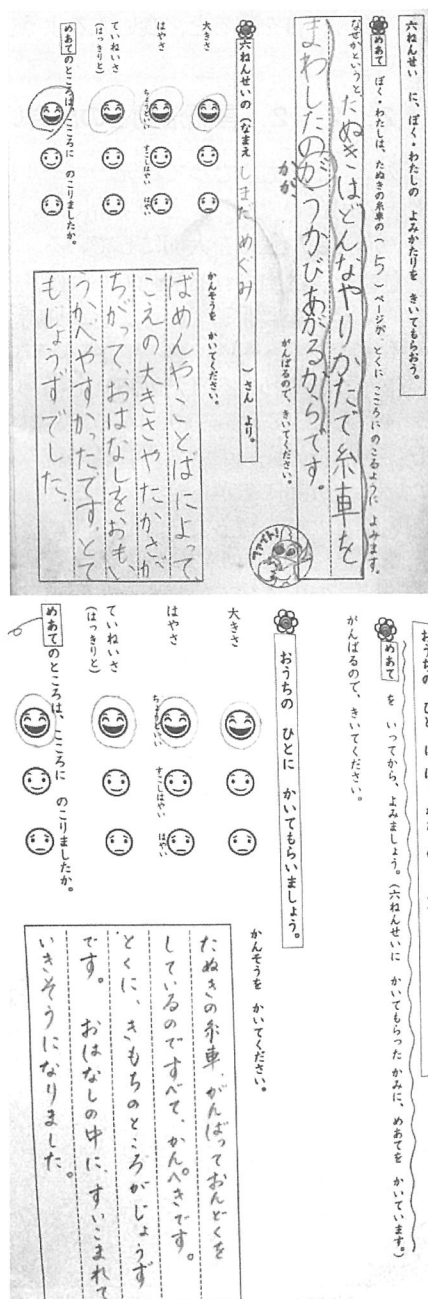


図3 6年生(上)と保護者(下)からの評価

子どもたちは自信を高めていった。

このようにして、相手に喜んでもらったり評価してもらったりすることで、低学年の子どもたちは「学習して良かった」と成就感や達成感を味わい、それが自己評価へとつながり、次の学習への意欲も喚起される。

## 3. 授業の実際

1学期からの経験から、お話の内容が頭の中に浮かんでくるような音読を目指している子どもたち。読み語りをするにあたり、自分は「たぬきの糸車」のどんなところが好きかを考えて、聴いてくれる人たちがその部分について特に心に残ってもらえるように読もうと、学習の見通しを立てた。

### 3. 1. 第3時「ぬり絵をして、あらすじをお

さえる。」より

子どもたちには、一人1冊ずつ、「たぬきの糸車ブック」(図4。右に本文、左に挿絵。)を作り、教材として用いた。挿絵は教師が手書きし、子ども一人一人が色塗りをした。

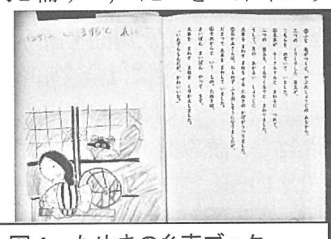


図4 たぬきの糸車ブック

挿絵は物語を読み取る上で大きな役割を果たし、特に低学年の子どもは挿絵から考えられることも多い。挿絵に色を塗ることで、どんな場面であるかを確かめることができるし、見ていただけでは気づかなかったことに気づくことができる。さらに、塗り絵をすることで気づいたことを友だちと話し始める。何色で塗るか考えたり、たぬきの格好をまねしたりと、楽しそうであった。ペア同士で挿絵について、次のように話していた。(机間指導による聞き取り)

- 1枚目(満月の夜とおかみさんの家) 満月である。月は朝にも出ているから朝かもしれないと話すペアもいた。家の窓に色がついている。
- 2枚目(やぶれ障子の穴からのぞきたぬき) たぬきの体を何色でぬるか。
- 3枚目(わなにかかっているたぬき) たぬきが逆さになっている。たぬきの口があいている。
- 4枚目(春に山小屋に戻り、驚くおかみさん) (子どもからあまり話が聞こえてこなかった。)
- 5枚目(糸車を回すたぬき) 糸の束がある。たぬきは上手にまわしているか。
- 6枚目(おどりながら帰るたぬき) (時間が足りず、塗れていない子が多かった。)

塗り絵の後、「〇〇が～しました。」「〇〇が～です。」のように、絵について一文で話した。1枚目「月がきれいです。」2枚目「おかみさんが糸車をまわしている。」3枚目「たぬきがわなにかかっている。」4枚目「おかみさんが、ドア(と)をあけて、びっくりして

いる。[5枚目]「たぬきが糸車をまわしている。」[6枚目]「たぬきが、うれしそうに(たのしそうに)かえっている。」といった文を考えた。

### 3. 2. 第8時「すきなところを見つけておん

#### どくしよう 4, 5ページ」授業記録より

教師 自分の好きなところ、教えてください。

ひろ 僕の好きなところは、「やがて木のはががおちて、ふゆがやってきました。」のところ。なぜかという、冬は雪で遊べるから楽しいからです。

C (ああ。)

しん (あと二つある。似てる。)

教師 (意見が似てる子、聞かせてもらっていいかな。)

しん ぼくも、ひろ君と一緒に「やがて木のはががおちて、ふゆがやってきました。」のところ。なぜかという冬が好きだからです。

たく ぼくは、「土間でごはんをたきはじめました」のところ。なぜかという、食べたくなってくるからです。

教師 そうか。食べたくなってくるんだ。

### 4. 授業の考察

#### 4. 1. 第3時の考察

指導者としては、たぬきとおかみさんの関わりに触れた文(たぬきがおかみさんの糸車を回すところをのぞいていることや、そのことにおかみさんが気づいていること、たぬきがおかみさんに助けてもらったということなど)が出てくることも予想していた。しかし“絵について話す”という発問であったし、時間の関係でそれ以上聞くことができなかったため、絵を見たままの文に留まった。

ここでは、塗り絵をしていたときのつぶやきを全体で共有する時間にすれば、挿絵や本文に着目しながらこの話を読んであらすじを十分つかむことができたであろうし、さらに、課題意識の深まりが見られたのではないかと考える。

#### 4. 2. 第8時の考察

本時の課題は「すきなところを見つけておんどくしよう 4, 5ページ」。4, 5ページには、たぬきの心情の分かる行動描写がない。その文章から、たぬきに焦点を当てることを、指導者としてはねらっていた。

授業記録内で、ひろとしんは、「冬が好きだから、「やがて、山の木のはががおちて、ふゆがやってきました。」を好きなところとして選んだ。これは、作品から離れた自分自身の思いで語っているものである。課題からはそれてしまっており、それは本時の課題自体によるものであることが考えられる。

しかし、この後の教師の切り返し方によって、物語

を想像することにつながれたのではないだろうか。しんの発言に対して、教師は何も取り上げずに、他の意見をきいているが、ここで、「おかみさんも、冬が好きなのかな。」と問い返すことで、おかみさんにとっては、辛く厳しい冬であり、山を下りなければならないような状況であるということを想像することができるであろう。そんな中でも、たぬきはおかみさんの山小屋で糸車を回していたのだということから、「恩返しをしたい」というたぬきの思いの強さへと想像をふくらませることができたのではないかと考える。

### 5. 成果と課題

ぼくは、2ページが、とくにここらにのこるようによみます。ふたつのくりくりしためだまも、くりりとまわるところがすきです。なぜかという、いつかは糸車をまわすことができるかなとおもってるとおもっているからです。

上記は、音読をあまり得意としていなかった男の子が、「たぬきの糸車」の全編について学習した後に書いたものである。彼は、たぬきの行動に着目しながら物語を読み進めることを楽しみ、たどたどしい読みながらも、何度も手を挙げて音読をするようになった。

単元全体を通して、子どもたちは「読み語りをしよう」という目標に向かい、意欲的に取り組んだ。授業中や家庭学習で音読することにも積極的で、6年生や全校集会できいてもらうことにも喜びを感じていた。単元学習を行う中で、指導目標を達成するために、単元のゴールである学習目標を設定して、それに向かつて必要な授業展開や手立てを講じることが、子どもの主体性に結び付くと言える。

しかし、「読み語りをする」というゴールに、教師と子どもの間にズレが感じられた。指導者側としては作品を味わうための音読であったが、子どもたちの中には、物語の中身(自分の好きなところ)と音読とをリンクさせようとしながらも、暗唱するための音読という意識が強かったようである。これについては、教師のみとり不足であった。授業の中で、指導者のねらいと子どもの実態とが合致するような取り組みになるように、どのような手立てでみとることが有効かを今後検討したい。

#### 参考文献

石井順治(2006)「ことばを味わい読みをひらく授業ー子どもと教師の『学び合う学び』」明石書店

岸なみ(2006)「伊豆の民話(日本の民話4)」未来社  
世羅博昭『国語科授業構築の原理と方法』野地潤家、倉沢栄吉「朝倉国語教育講座(5)授業と学力評価」(2004)朝倉書店

田中実・須貝千里(2001)「文学の力×教材の力小学校編1年」教育出版

日本国語教育学会監修(2010)「豊かな言語活動が開く国語単元学習の創造Ⅲ小学校低学年編」東洋館出版